Capítulo 4

En cuanto haya profesores... Los universales de la situación de enseñanza*

Hace algunos años, una de mis tutoreadas, brasileña, defendió una tesis sobre la relación con el saber de los profesores de enseñanza básica de São Paulo. La tesis estaba buena, pero algo me perturbaba: los discursos y los comportamientos de esos profesores de São Paulo ¡se parecían mucho a los de los profesores franceses! Esta fue también, sin que hubiésemos conversado entre nosotros, la reacción de los otros miembros del tribunal. Planteé, entonces, la hipótesis de que hay universales de la situación de enseñanza, y esa es la idea que exploraré en este capítulo.

Por «situación de enseñanza» entiendo aquella que vemos más frecuentemente: el profesor trabaja en una institución, recibe un salario, tiene colegas, debe respetar un programa (o un currículo) y da clase para varios alumnos, que son niños o adolescentes.

Por «universales» entiendo características que están relacionadas con la propia naturaleza de la actividad y de la situación de enseñanza, cualquiera que sean, y además, las especificidades sociales, culturales, institucionales de esa situación. Se trata de comprender por qué los profesores presentan, en todas partes, un cierto aire familiar, ya sea en su relación con los alumnos o en la mirada que realizan sobre ellos, sobre sí mismos, sobre la forma como la sociedad los considera, etcétera. Estoy consciente, obviamente, de que corro el riesgo de considerar como universales características que son, de hecho, las del modelo occidental, o aun francés, de enseñanza. Este texto, por lo tanto, no pretende ser una conclusión; pero sí, plantear una cuestión, abrir un debate.

* Conferencia dada en noviembre de 2003, en Montreal, y publicada en *La profession enseignante au temps des réformes* (orgs. Claude Lessard y Maurice Tardif), Éditions de CRP (Facultad de Educación, Universidad de Sherbrooke, Québec, Canadá), 2005.

Los universales de la situación de enseñanza

Si hay universales, deben residir en un fenómeno en sí universal, y, ya que se trata de educación, ese fenómeno debe estar relacionado con la condición humana. Partiré, por lo tanto, primero del hecho antropológico: nacer es entrar inacabado en un mundo que ya está ahí. (Charlot,1997). La humanidad (o la «humanitud»), esto es lo que constituye al ser humano en lo que tiene de específico, no es una naturaleza que cada individuo traería en sí en el nacimiento, es lo que es producido por la especie humana a lo largo de su historia. Como escribe Lucien Sève, al comentar la VI tesis de Marx sobre Feuerbach, «*La humanidad* (en el sentido de «ser hombre»), por oposición a la *animalidad* (ser animal) no es un dato por naturaleza presente en cada individuo aislado, es el *mundo social humano*, y cada individuo *natural* se vuelve *humano* humanizándose por el proceso de vida real en medio de las relaciones sociales» (Sève,1968). La educación es el proceso por el cual el pequeño animal que es generado por hombres se vuelve él mismo humano, apropiándose de una parte del patrimonio humano. Esto quiere decir que el «hijo» del hombre es educable, que nace abierto a los «posibles» (todo lo que puede llegar a ser), que nace disponible; la educabilidad es un postulado de cualquier situación de educación. Esto quiere decir también que cada uno se educa por un movimiento interno, el que solo puede ser hecho porque encuentra un mundo humano ya ahí, que *lo educa*. Esa dialéctica de la interioridad y de la exterioridad es un universal: cualquiera que sean las sociedades y las épocas, no hay educación sino por y en esa dialéctica.

A partir de eso, es posible definir otros universales de la situación de enseñanza.

En primer lugar, nadie puede aprender sin una actividad intelectual, sin una movilización[1] personal, sin hacer uso de sí.[2] Un aprendizaje solo es posible si fue imbuido de deseo (consciente o inconsciente) y si hubo un involucramiento de aquel que aprende. En otras palabras: solo se puede enseñar a alguien que acepta aprender, o sea, que acepta investirse intelectualmente. El profesor no produce el saber en el alumno, él realiza alguna cosa (una clase, la aplicación de un dispositivo de aprendizaje, etcétera) para que el propio alumno haga lo que es esencial: el trabajo intelectual. Los profesores conocen bien la experiencia de

1 Prefiero el término movilización al de motivación: se moviliza del interior, mientras se encuentra motivado por el exterior. El término movilización resalta el motor interno de la actividad, la dinámica interna de la actividad, la dinámica personal.

2 Tomo esa expresión de Ives Schwartz (1988).

estar delante de un alumno que no comprende algo, aunque sea, «tan simple»; a ellos les gustaría poder «entrar» en la cabeza del alumno para hacer el trabajo en su lugar, pero es imposible. Ese sufrimiento profesional del profesor frente a una barrera infranqueable constituye una verdadera experiencia metafísica, de la alteridad radical entre dos seres que son, además, parecidos. Que nadie pueda aprender en el lugar de otro significa igualmente que a la dependencia del alumno con relación al maestro responde la contra-dependencia del maestro con relación al alumno. Es el maestro quien tiene el saber y el poder, pero es el alumno quien tiene la llave del éxito o fracaso del acto pedagógico. Tal situación tiende a desarrollar en el profesor actitudes victimarias y discursos acusatorios: el profesor se siente profesionalmente víctima de la ausencia de movilización intelectual del alumno.

La educación supone una relación con el Otro, ya que no hay educación sin algo externo de aquel que se educa. Este es otro universal de la situación de enseñanza. Aquel Otro es un conjunto de valores, de objetos intelectuales, de prácticas, etcétera; es también otro ser humano (o varios) que tiene varios estatutos. Así, el docente es, al mismo tiempo, un sujeto (con sus características personales), un representante de la institución escolar (con derechos y deberes) y un adulto encargado de transmitir el patrimonio humano a las jóvenes generaciones (lo que es una función antropológica). Esa pluralidad de estatutos produce inevitablemente una cierta ambigüedad, o también confusión. Esa confusión aparece cuando los alumnos explican que ellos «aman» una materia porque «aman» al profesor que la enseña, o cuando el propio profesor declara que los alumnos tiene necesidad de ser queridos, sobre todo los alumnos de los medios populares. En ese caso, la relación afectiva de persona a persona (relación de amor, de seducción, de odio, etcétera) oculta lo que hay de específico en la relación de enseñanza: es una relación entre dos generaciones, la que entra en la vida y la que trae un patrimonio «ya ahí». Lo que los alumnos y los propios profesores interpretan como relación afectiva es, de hecho, una relación antropológica: el joven precisa del adulto, está a la espera de la palabra de éste, de la transmisión de una experiencia humana, mientras el propio adulto se siente conmovido frente a la nueva generación, quiere cuidar de ella, precisa transmitirle una herencia humana.

El ser humano existe igualmente en la forma de los objetos, de las prácticas, de las obras, de los conceptos, de las significaciones (Vigotski), de las relaciones, de los valores construidos colectivamente por los propios seres humanos a lo largo de su historia, o sea, bajo la forma de un patrimonio, en el sentido amplio del término. Nadie se puede apropiar de la totalidad del patrimonio humano (yo sé pocas cosas sobre la civilización china tradicional, sobre el arte africano, sobre los métodos de supervivencia de los pueblos del Ártico o sobre la vida de los campesi-

nos franceses de hoy). El ser humano se humaniza apropiándose solo de una parte del patrimonio humano, lo que lo convierte en un ser humano de tal época, de tal sociedad y también de tal clase social. La enseñanza no transmite «el» patrimonio humano, transmite una parte de este, en forma específica. Tenemos ahí un nuevo universal de la situación de enseñanza. Por eso mismo, el profesor (él mismo o la institución que representa) es siempre cuestionable: ¿Por qué enseña más de eso que de aquello? Es su legitimidad la que siempre está en juego. «¿Para qué sirve eso?», preguntan los alumnos. «¿Para qué sirve el álgebra?» «¿Para qué sirve la historia, que enseña cosas viejas cosas que sucedieron cuando no habíamos nacido, y, además nadie había nacido, por lo tanto, no se puede saber si es verdad?» Y de un modo radical: ¿Para qué sirve la escuela (consecuentemente, también el profesor), ya que la «vida real» está allá afuera? Es en su legitimidad antropológica que el profesor está, de esa forma, siempre amenazado.

La educación es un triple proceso de humanización (volverse un ser humano), de socialización (volverse miembro de la sociedad y de tal cultura) y de singularización (se vuelve un sujeto original, que existe como único ejemplar, independientemente de su conciencia como tal). Las tres dimensiones del proceso son indisociables: no hay ser humano que no sea social y singular, no hay miembro de una sociedad sino bajo la forma de un sujeto humano, y no hay sujeto singular que no sea humano y socializado. El profesor forma parte de ese triple proceso: es formador de seres humanos, de miembros de una sociedad, de sujetos singulares. En el plano teórico, no hay problema, pero en la práctica, no es tan simple, pues estas tres dimensiones pueden entrar en conflicto y, con eso, el profesor sufrirá constantes presiones para privilegiar una dimensión más que otra. ¿Debe, pues, aceptar en su clase una alumna que esté con el velo islámico? Sí, por respeto a las especificidades culturales. No, pues ese velo atañe a la dignidad de las mujeres, por lo tanto a la del ser humano. Pero, sí, debe aceptar, pues esa joven tiene el derecho, como sujeto, a escoger y a afirmar sus valores religiosos. En verdad, no, pues ella no puede haber escogido libremente usar el símbolo de su sumisión. Y podemos continuar así en ese juego de *ping-pong* entre humanización, socialización y subjetivación...

El profesor, en fin, enseña en una institución estando bajo el control y el mirar de autoridades jerárquicas y de colegas, con restricciones de espacio, de tiempo, de recursos. Estas restricciones varían según las situaciones de enseñanza, pero ahí también se encuentra un universal: la institución gerencia. Puede gerenciar de diversas formas, pero hay una constante: ella gerencia. Ahora, la lógica de la administración no es la de la educación o la de la enseñanza. Gerenciar es prever, organizar, racionalizar, categorizar, someter a criterios homogéneos. El ideal de la gerencia es el de la transparencia perfecta y el de dominio total. Ahora, por su propia naturaleza, el acto de enseñanza implica otra lógica: el profesor no puede administrar racionalmente un acto cuyo resultado depende de la movilización personal del alumno, movilización cuyas fuerzas son siempre un tanto oscuras.

Esos son los universales de la situación de enseñanza. En tanto haya profesores, esos principios serán aplicados. Cada uno de ellos nos está diciendo que la enseñanza se realiza en una situación de tensión. Enseñar no es una tarea serena, no hay edad de oro del profesor (excepto por ilusión retrospectiva). Sin embargo, esos universales nos permiten comprender mejor por qué, en el mundo entero y en todas las épocas, los profesores se sienten legitimados y, al mismo tiempo, amenazados. Se sienten legitimados, pues son trasmisores de humanidad, portadores de lo esencial. Se sienten, sin embargo, amenazados, desconsiderados, injustamente sospechosos, culpabilizados, pues están, por su propia situación, bajo un conjunto de imposiciones contradictorias y de tensiones que los debilitan.

Esas tensiones y contradicciones forman parte de la propia situación de enseñanza. Pero toman formas específicas conforme a las épocas y a las sociedades. ¿Qué representa eso actualmente, en una época en que la enseñanza es considerada una profesión, en sociedades en mutación?

El profesor y el nuevo modelo socioescolar

Es bastante arriesgado hablar del profesor en las *sociedades* actuales, en la medida en que la situación de enseñanza, de los sistemas escolares y de los propios profesores varía mucho de país en país. Entre tanto, me parece que existe un movimiento de base, en la escala de larga duración de la historia, que afecta la situación de todos los profesores, en el mundo entero: la apertura de la enseñanza a alumnos que, antes, no tenían acceso a ella. Esa apertura puede ocurrir en niveles diferentes: es una generalización de la enseñanza básica en los países más pobres (en África, por ejemplo), una generalización de la enseñanza media y una apertura de la enseñanza superior en los países más ricos (como en Francia), una combinación de todos esos fenómenos en los países llamados emergentes (en Brasil, por ejemplo). Sin embargo, en todos los casos hay un movimiento a favor de lo que las organizaciones internacionales llaman *educación para todos*. Es ese movimiento el que las distintas reformas educativas buscan acompañar y es, por lo tanto, al respecto de él que se debe pensar para comprender la profesión de educador en tiempos de reformas.

Esa apertura de la enseñanza está articulada con otros dos fenómenos. Por un lado, se instauró un vínculo cada vez más estrecho entre el nivel de escolarización del individuo y su nivel de inserción profesional:

un cargo de dirección, un cargo calificado y simplemente un cargo, cualquiera que sea, es accesible solo a quien tiene un diploma de cierto nivel (que varía de acuerdo con el nivel medio de escolarización de la población). Por otro lado, se establece, de manera insistente, la exigencia de éxito escolar de todos los alumnos, exigencia expresada por los padres y por los poderes públicos.

Cada una de esas tres evoluciones representa, en sí, un progreso de la democracia: es democrático abrir la enseñanza a todos; atribuir los empleos de acuerdo con los diplomas, y no en función de las relaciones sociofamiliares; considerar que cualquier alumno tiene el derecho al éxito escolar. El problema es que esos tres principios no son compatibles. Solo se puede abrir la enseñanza media y superior a todos, con la exigencia de éxito de todos los alumnos, si no afirmamos, al mismo tiempo, que todos tendrán cargos correspondientes a sus diplomas, lo que sería prometer a todos cargos de jefes. Se puede, evidentemente, abrir la enseñanza a todos y garantizar cargos que correspondan con los diplomas, pero contando con que no todos sean exitosos (es lo que fue llamado en Francia de elitismo republicano). Se puede mirar, igualmente, hacia el buen desempeño escolar de todos los alumnos y garantizar cargos que correspondan a los diplomas, ya que no todos entran en la enseñanza media y superior (lo que era la solución clásica). Dos a dos, tales principios son compatibles, pero no los tres simultáneamente: es preciso sacrificar uno. Ese es el problema en una sociedad jerarquizada. La contradicción desaparece, o es amenazada, en una sociedad en la que solo hay puestos de trabajo calificados, igualmente deseables (o casi), desde el punto de vista salarial, de las condiciones de trabajo y de prestigio social. Pero nuestras sociedades son jerarquizadas, y no se encuentran en vías de desjerarquización, más bien al contrario.

Las sociedades actuales están, por lo tanto, instaurando un modelo socioeconómico en sí contradictorio. Ahora, es el profesor que debe acoger esos nuevos tipos de alumnos y hacerlos triunfar. Eso en sí no es imposible, ya que, como vimos, los principios son compatibles dos a dos. El profesor no tiene la responsabilidad de garantizar un empleo correspondiente al nivel de estudios, lo que le evita ponerse directamente frente a la contradicción central del modelo socioescolar. Los alumnos, sin embargo, esperan que la escuela, por encima de cualquier otra cosa, les permita «tener un buen empleo en el futuro», como ellos dicen, de modo que el profesor se enfrenta, a pesar de todo, indirectamente con esa contradicción central; él se enfrenta con ella como agente social y como agente cultural (o pedagógico).

El profesor es «agente social», para utilizar el término de Bourdieu. Eso no es novedad, siempre fue así. Sin embargo, no hace mucho tiempo, tenía como tarea enseñar a alumnos que consideraban normal obtener, más tarde, la misma posición social que sus padres o la más

cercana posible (Charlot y Figeat, 1985). Lo que es nuevo es que esa futura posición social esté hoy en juego en el interior de la propia escuela: quien quiera tener, más tarde, una posición deseable debe ser un buen alumno. Es claro que los sociólogos mostraron que el propio éxito escolar está, estadísticamente, relacionado con la posición social de los padres. Pero se trata, en ese caso, de una relación estadística, y no de una determinación causal: la escuela no establece de forma automática las diferencias sociales; ella transforma desigualdades *sociales* entre *niños* en desigualdades *escolares* entre *alumnos*. En esa transformación, todo es posible, de modo que tanto el niño de familia favorecida como el de la familia popular ven en la escuela la posibilidad de un futuro mejor (Charlot, Bautier y Rochex, 1992).

En nuestras sociedades, la escuela y, por lo tanto, el profesor son el símbolo de la igualdad (la escuela es abierta a todos) y, al mismo tiempo, un operador de desigualdades. Esa ambivalencia se expresa a través de la noción de igualdad de oportunidades. Es un principio igualitario: todos deben tener igualmente acceso a la escuela. Pero es también un principio de desigualdad ¿de qué oportunidades se trata, de hecho, si no de aquellas de estar del lado bueno en una sociedad desigual? El principio de igualdad de oportunidades implica, al mismo tiempo, la igualdad de partida y la diferencia de llegada. La cuestión continúa siendo, por eso, saber de dónde vienen las diferencias de éxito en la llegada si había igualdad en la partida... La respuesta implícita encontrada en el fondo de todos los discursos sobre la igualdad de oportunidades es que hay desigualdades naturales entre los hombres, de modo que la diferencia de resultados entre alumnos es el efecto conjugado de la igualdad de las oportunidades y las desigualdades naturales entre niños.

¿Quién debe realizar, concretamente, esa igualdad de oportunidades? El profesor. Él carga con el principio de igualdad de todos frente a la escuela. Ese principio converge con aquel de la educabilidad de cada ser humano, abierto a todos los posibles. El profesor debe también dar cuenta de la diferencia de resultados entre alumnos, lo que se manifiesta al término de su trabajo. Él aparta, evidentemente, la idea de que su trabajo es el que produce las desigualdad de resultados: al contrario, él le da atención a todos, le brinda hasta un poco más de atención a aquellos alumnos con dificultad, especialmente a los alumnos de medios populares, de modo que, si hay diferencia, la hay de forma democrática, por compensación. Pero entonces, ¿de dónde viene el fracaso de ciertos alumnos, especialmente de los alumnos de familias de clases populares? Tres respuestas son, en este caso, posibles.

La primera respuesta es que está implícita en los discursos sobre la igualdad de oportunidades: hay alumnos más o menos dotados, y el profesor no puede hacer nada al respecto. Mientras tanto, existe ahí un punto de conflicto ideológico para el profesor, pues la idea de don

entra en contradicción con la de educabilidad de cualquier ser humano. Si la idea de don está tan presente en el medio educacional, al punto de resistir todos los análisis contrarios de los investigadores, es porque constituye una forma de teorización de la experiencia de enseñanza, forma que, además de eso, protege, en el caso del profesor, la imagen de sí mismo: intenté de todo con este alumno, pero nada funciona; no puedo hacer nada, él no está dotado.

La segunda respuesta es que ciertos alumnos sufren de «deficiencias socioculturales», de carencias, que están relacionadas con sus condiciones de vida familiares y sociales. Son víctimas del bajo nivel cultural de sus padres, de las malas condiciones de trabajo en casa, de la violencia del barrio, de las drogas, de la televisión, en fin, de todo lo que contraría los esfuerzos de los profesores. Esa respuesta permite salvar la idea de educabilidad. Mientras tanto, induce a otra forma de conflicto ideológico, pues tiende a desvalorizar a las familias populares de las cuales el profesor, históricamente, se ha vuelto muchas veces el aliado y el protector. Esas familias no son por eso responsables, son víctimas de una sociedad injusta (contando, aún, con que ellas acepten la protección del profesor, esto es que den prueba de buena voluntad con relación a la escuela; pues, en caso contrario, caen en la categoría de «malos padres»). Si las ideas de deficiencia o de carencia son tan resistentes en el medio educacional, es porque constituyen también una forma de teorización de la experiencia de enseñanza y de la protección de la imagen de sí por parte del profesor.

La tercera respuesta es que si los alumnos fracasan, es porque la escuela es capitalista, burguesa, reproductora, y el sistema fue establecido para que los alumnos de los medios populares fracasen. Es también porque la sociedad no da a la escuela y a los profesores los medios necesarios para que todos los alumnos obtengan éxito. Existe ahí otra fuente de conflicto ideológico, pues la escuela así denunciada es la misma a la que los profesores están, por otro lado vinculados. Esa explicación presenta también, mientras tanto, la ventaja de asignar un culpable, un responsable por el fracaso de los alumnos y, al mismo tiempo por las desigualdades del trabajo educativo en el día a día.

Entre esas tres respuestas, los profesores, en general, no escogen, ellos ponen en cuestión las tres al mismo tiempo, sin ninguna preocupación de coherencia teórica. Los alumnos son más o menos dotados, son víctimas de deficiencias socioculturales y, por otro lado, la sociedad tampoco da los medios a los profesores para compensar esas diferencias, quedando, en verdad, satisfecha con el fracaso de los alumnos del medio popular. En esa situación, ni los alumnos, ni las familias, ni los profesores, son *culpables*; son víctimas que tienen el mismo adversario: una sociedad injusta, desigual, que abandona su escuela y no valora suficientemente a sus profesores. Así, se constituye una ideología socio-

profesional que resiste a todos los cuestionamientos y a todos los desmentidos de las investigaciones (sobre la cuestión de los dones, sobre la noción de deficiencia sociocultural, sobre el carácter automático de la reproducción social). Resiste porque constituye una teorización de la situación vivida por los profesores, teorización «confirmada» cotidianamente por la experiencia de estos.

La fragilidad del profesor es, como vimos, un efecto de la propia situación de enseñanza, es una consecuencia de los universales que analizamos. También es universal esa posición incómoda de tener que dar cuenta de los efectos de un trabajo cuya eficacia depende del involucramiento del propio alumno, de ahí la importancia del tema de la culpabilidad en el discurso educativo, que es espontáneamente autojustificativo. Esa fragilidad y esa incomodidad se vuelven aún cada vez mayores en una sociedad en que todos tienen acceso a la escuela, en que todos deben pasar de año y en que el fracaso escolar pesa tan fuertemente en la vida futura del alumno. El profesor queda, entonces, sometido a una tensión máxima que aumenta su angustia y, al mismo tiempo, endurece su discurso autojustificativo y acusatorio.

No se trata solamente de una tensión ideológica, se trata también de una tensión profesional cotidiana, la que el profesor sufre como agente cultural.

Proceda como mejor entienda, pero resuelva los problemas

El profesor es un agente social, pero también un agente cultural. Es a través de su función cultural que ejerce su función social, explica Bourdieu; es enseñando que contribuye a la reproducción social. Es verdad, pero ese enunciado puede ser invertido: el profesor, al mismo tiempo que contribuye a la reproducción social, transmite saberes, instruye, educa, forma. No se puede socializar sin que de eso, al mimo tiempo, resulte una cierta forma de lo humano y del sujeto. El movimiento de apertura de la escuela presenta, simultáneamente, efectos sociales, culturales y pedagógicos.

La apertura de la escuela implica, inicialmente, el problema del modo de gerencia de las diferencias entre alumnos y coloca a los profesores ante un dilema: o bien aceptan una lógica de jerarquización, o bien deben enfrentar la dificultad profesional de la heterogeneidad entre alumnos. La jerarquización puede tomar diversas formas: entre redes escolares (pública y privada), entre establecimientos en el ámbito de la enseñanza pública, entre clases en el ámbito del establecimiento, entre grupos de diferentes niveles dentro de la clase. Los profesores son, generalmente, resistentes a esa jerarquización, poco compatible con la idea de que los seres humanos nacen todos dispuestos a la educación y

con aquella, simétrica a esta, de que el saber es para todos. Tal vez también porque resulta en fenómenos de jerarquización entre los propios profesores. Rechazar la jerarquización, sin embargo, es aceptar el duro desafío pedagógico de clases heterogéneas. Ahora los profesores tienen mucha dificultad en aceptar ese desafío, a tal punto que están hoy más abiertos a la idea de jerarquización. Y lo están aún más, principalmente, en la medida en que las políticas públicas de lucha contra la repetición escolar aumentan la heterogeneidad de las clases: ¿cómo enseñar en clases en que se aceptan alumnos que no tienen el nivel mínimo para acompañar la enseñanza?

En la escala histórica, sin embargo, es otro fenómeno el que merece atención: los alumnos no van más a la escuela para aprender, sino para «tener un buen empleo en el futuro». Este es el fenómeno fundamental, verificado en varios países, muy diferentes (como por ejemplo, Francia, Brasil, Inglaterra, República Checa), fenómeno que resulta directamente del nuevo modelo socioescolar analizado anteriormente (Charlot, 2001). Los alumnos van a la escuela para «pasar», y después volver a pasar, tener un diploma, y consecuentemente un empleo, y consecuentemente una «vida normal» y así mismo si es posible una «vida buena». En sí, no hay ninguna novedad ahí, y es un pensamiento realista. Yo también fui a la escuela para tener un buen trabajo en el futuro. La novedad es que un creciente número de alumnos, particularmente de los medios populares, van a la escuela solamente para tener un buen empleo en el futuro, es la idea de la escuela desvinculada de la idea de la adquisición del saber. En la escuela es preciso aprender lo que ella impone para que tengamos un diploma, este es el único sentido de aquello que se aprende. El saber no es más sentido, placer, es, apenas, una obligación impuesta por la escuela (y por el profesor) para tener derecho a una «vida normal». En otras palabras, el valor de uso del saber desapareció en el mercado de trabajo.

Junto a ese fenómeno, para muchos alumnos, está la idea de que aquel que es activo en el acto de enseñanza-aprendizaje es el profesor, y no el alumno. Este debe ir regularmente a la escuela, cometer (muchas) burradas allá, oír al profesor, etcétera. Con eso, él hace su parte y lo que sucede de ahí para adelante depende del profesor. Si este explica bien (cualidad número 1 de un buen profesor, según los alumnos), el saber «entra en la cabeza» del alumno y este puede «pasar». Si el alumno no sabe, aun habiendo escuchado, el problema es del profesor, que explicó mal y, a los ojos de los alumnos, es un absurdo que él tenga una mala nota y no pase, cuando fue el profesor quien no hizo bien su trabajo. La idea de que el saber es el resultado de la actividad intelectual del propio alumno perdió su evidencia en muchas escuelas. Ahora, esa idea es un universal de la situación de enseñanza, es un principio sin el cual esa situación deja de tener sentido. Es, efectivamente, lo que sucede hoy en

un creciente número de escuelas: las situaciones de enseñanza ya no tienen el mismo sentido para el alumno y para el profesor, y para ambos se vuelve absurda.

En esa situación, el profesor se encuentra con imposiciones que han sido propuestas con el fin de ayudarlo, pero que, frecuentemente, no hacen más que aumentar su perplejidad.

En primer lugar, la imposición constructivista. En sí esa imposición tiene fundamento, ya que es el alumno quien debe aprender y no se puede aprender en su lugar. Pero eso supone que el alumno entre en una actividad intelectual; ahora, es precisamente eso lo que genera el problema. Por eso, la imposición constructivista, lejos de resolver la dificultad del profesor, aumenta su sentimiento de que se ha vuelto imposible enseñar.

En segundo lugar, la imposición de apertura de la escuela y descentralización. Esa imposición es, al mismo tiempo, poco clara, fundamentada y desestabilizadora. Es poco clara porque hay formas no solo diferentes como también, a veces, contradictorias de abrir una escuela (inclusive permaneciendo entre las paredes de la escuela, sin intervenciones externas...). Tiene fundamento si se trata de dar vida a lo que se enseña en la escuela, para salir de la oposición —muy fuerte entre los alumnos— entre «aprender en la escuela» y «aprender en la vida». Es desestabilizadora en la medida en que ciertas formas de apertura y de descentralización contribuyen a ocultar la especificidad de la escuela, lo que en ella se aprende, de la manera como en ella se aprende, y como en ella uno debe comportarse.

En tercer lugar, la imposición de individualizar la enseñanza y de colocar al alumno «en el centro». Visto que la actividad intelectual del alumno es entrar en el proceso de aprendizaje, es legítimo prestarle mayor atención, en lo que tiene de singular. No se debe olvidar, sin embargo, que esa actividad de aprendizaje permite la apropiación del «ya ahí» y que no hay educación sin algo externo de aquel que se educa. Colocar al alumno en el centro, sí, pero en el centro ¿de qué?, ¿qué hay entorno de ese centro ocupado por el alumno? La dificultad, actualmente, no es colocar al individuo en el centro, es permitir que ese individuo viva como sujeto. La sociedad actual tiende a colocar al individuo en el centro, pero también a abandonar al sujeto. Los grandes imaginarios, los grandes simbólicos que permitían al sujeto, hace algún tiempo, estructurarse (el progreso, el socialismo, el comunismo, etcétera) no tienen más expresión, y el sujeto puede escoger entre hacer de su propia vida una obra y, si es posible, exponerla en la televisión (en los programas del tipo *Gran Hermano* o en los debates sobre las preferencias sexuales de cada uno) o adherir a las formas colectivas y regresivas de fundamentalismo religioso o nacionalista. Es difícil ver cómo la individualización permite al alumno comprender que los saberes son el producto de una aventura

colectiva de la humanidad, y no simples contenidos de pruebas que se deben pasar para tener una buena vida en el futuro.

En cuarto lugar, la imposición de preparar al alumno para vivir en «una sociedad del saber», que supone el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Ese dominio es socialmente importante y esas tecnologías son instrumentos precisos para tener acceso a un patrimonio de informaciones ampliado. Pero información no es saber, esta se vuelve saber cuando contribuye al esclarecimiento del sujeto sobre el sentido del mismo, de la vida, de sus relaciones con los otros y consigo mismo. Es posible que estemos hoy comenzando a entrar en una sociedad de la información y a salir de una sociedad del saber... en el ámbito pedagógico, el problema es precisamente que los alumnos tienden a considerar lo que les es enseñado como informaciones útiles para las pruebas, y no como saberes y como fuentes de sentido y de placer.

En quinto lugar, la imposición final dirigida a los profesores: ¡proceda como entienda que debe hacerlo, pero resuelva los problemas! En verdad, el tiempo de las reformas ya pasó, era un tiempo bastante confortable en que la autoridad cambiaba las reglas de juego pedagógico y solicitaba a los profesores que aplicasen las nuevas reglas. Cuando estas no funcionaban bien, era siempre posible imputar la responsabilidad a la autoridad que había implantado la reforma —aunque en verdad, los profesores hubiesen reinterpretado esa reforma para vaciarla de su esencia—. No estamos más en tiempo de reforma, pero sí en tiempos de iniciativas y de innovación. Lo que se pide hoy a los profesores es que resuelvan los problemas encontrando las soluciones (innovación) y movilizando los recursos necesarios (descentralización). Es en ese sentido que la enseñanza ya no es más definida ni como misión (ligada a un clero laico), ni como una función (garantida por funcionarios), sino como una profesión (ejercida por personas formadas, capaces de resolver los problemas de una manera especializada).

El problema es que enseñar no es solo transmitir, ni hacer que se aprendan saberes. Es, por medio de los saberes, humanizar, socializar, ayudar a un sujeto singular a realizarse. Es ser portador de una cierta parte del patrimonio humano. Es ser, usted mismo, un ejemplar de lo que se busca hacer acontecer: un hombre (o una mujer) que ocupa una posición social, que existe en la forma de un sujeto singular. Enseñar es completar una función antropológica. Que para eso sean necesarias competencias específicas, una cierta especialización, es verdad; pero ¿se puede considerar que se trata de una profesión? Mi tentación es, evidentemente, responder que no. A pesar de eso, dejaré la cuestión abierta, pues también al médico o al abogado que no se duda en considerar como profesionales, trabajan lo humano, lo subjetivo y lo social...

El problema es igualmente que ese profesional de la enseñanza debe

trabajar en condiciones de espacio, de tiempo y de tamaño de los grupos, que fueron concebidos para misioneros o funcionarios de la enseñanza. La lógica de la gerencia es aquí dominante: el profesor debe adaptarse a las decisiones del administrador y gestionar él mismo su clase de manera eficaz. La gerencia venció definitivamente a la enseñanza cuando esta fue organizada en referencia a la evaluación. Es el caso, especialmente, cuando las evaluaciones por múltiple opción (a veces desde los primeros grados de la enseñanza básica) llevan a los alumnos y a los propios profesores a dar prioridad a la rápida asimilación de informaciones.

El problema es, finalmente, que para ayudar a los profesores a enfrentar las nuevas situaciones de enseñanza, hoy se les ofrece una formación de tipo universitario en que predomina un cúmulo de contenidos disciplinares. Esos contenidos no son inútiles (no hay buena pedagogía sin un buen conocimiento de los contenidos enseñados), pero no se ve realmente que ellos permitan a los profesores resolver los problemas con los que se enfrentan.

¿Qué se debe hacer? Es evidente que no lo sé: si tuviera la solución ya la habría dicho y eso se sabría... Pero pienso que estamos viviendo un conjunto de cambios que transforman no solo nuestras sociedades sino también las formas de ser hombre-mujer y de ser sujeto. Cuatro fenómenos, relacionados entre sí, me parece que tienen una importancia fundamental.

Primero, las prácticas sociales incorporan hoy saberes más numerosos y cualitativamente diferentes de los saberes que ellas incorporaban anteriormente: informaciones, saberes-códigos, saberes-sistemas.[3] Es en ese sentido que se puede hablar de una sociedad del saber: una sociedad en la cual no se puede vivir a voluntad a no ser que se dominen prácticas (inclusive de consumo) que incorporan nuevas formas de saberes y de relaciones con los saberes.

Segundo, eso significa también que la propia naturaleza del vínculo social está cambiando. Lo que define la pertenencia a un grupo es cada vez menos el compartir un cierto número de valores y cada vez más ciertas formas de interdependencia en las cuales los saberes desempeñan un papel fundamental. Se trata hoy de encontrar un lugar en el grupo humano, y ese lugar es encontrado en función de los saberes (certificados por diplomas y confirmados por una experiencia profesional) que pueden ser útiles al grupo. Del resto, puedo afirmar lo que quiera, vivir como quiera, practicar la sexualidad que me conviene.

Tercero, ese nuevo tipo de vínculo social acarrea una redefinición de la subjetividad. El sujeto es valorado, pero en la esfera de lo privado,

3 Sin que, mientras tanto, desaparezcan los saberes contextualizados y construidos en una experiencia colectiva (cf. Ives Schwartz, 1988).

de lo íntimo, más como sujeto estético que como sujeto político o ético. No hay lugar para el sujeto en la esfera social (excepto, evidentemente, en el dominio del espectáculo), en esa esfera reina el «profesional» y el «compañero».

Cuarto, la interdependencia gana una dimensión mundial. Ese fenómeno de globalización, simultáneamente, multiplica las formas de mestizaje (entre culturas, sexos, franjas etarias, etcétera), disminuye así las especificidades culturales y se abre, por lo tanto, la puerta a la uniformización cultural por los productos culturales anglófonos. Esa globalización constituye una nueva etapa de dominación de los más fuertes sobre los más débiles y, al mismo tiempo, una posibilidad de construir nuevas formas de solidaridad entre los seres humanos.

Es exactamente la definición de lo humano y del sujeto la que está en juego actualmente, y no simplemente las nuevas formas de organización de las sociedades. En este cambio, la cuestión de la educación y de la cultura son elementos esenciales. Ese movimiento profundo en la escala de la historia humana se desarrolla con una escuela, con formas de enseñanza y con tipos de profesores que corresponden a otra época. Se sigue en un cúmulo de contradicciones que están cada vez más vivas. La historia muestra que, en una situación de ese tipo, rupturas más o menos brutales acaban ocurriendo y que otro modelo sustituye al viejo. Lo que será ese modelo, lo que será mañana la enseñanza, lo que será el profesor y mismo si aún habrá profesores, nadie lo sabe y, en el fondo, nadie se arriesga a profetizar al respeto.

Referencias

Charlot, B. *Du Rapport au savoir: Éléments pour une théorie*, París, Anthropos,1997. (Publicado en lengua portuguesa: *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, Artmed, Porto Alegre, 2000 y en lengua española: *La relación con el saber: elementos para una teoría*, Ediciones Trilce, Montevideo, 2006).

Charlot, B. (dir.) *Les jeunes et le savoir. Pespectives internacionales*, París, Anthropos, 2001. (Publicado en lengua portuguesa por Artmed: *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*, Porto Alegre, 2001).

Charlot, B. y Figeat, M. *Histoire da formation des ouvriers (1789-1984)*, París, Minerva, 1985.

Charlot, B.; Bautier, É. y Rochex, J-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, París, Armand Colin,1992.

Schwartz, Y. *Expérience et connaissance de travail*, París, Messidor, Éditions sociales, 1998.

Sève, L. *Marxisme et théorie de la personnalité*, París, Éditions sociales, 1968.

Enseñar, formar: lógica de los discursos establecidos y lógica de las prácticas*

«Enseñar» y «formar» son dos términos ya antiguos, puesto que aparecieron en francés, a fines del siglo XI y en la mitad del siglo XII. Enseñar deriva de «insignire» (o «insignare»): señalar; formar deriva de «formare»: dar forma. Pero, paralelamente, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y aun hoy, el término «formación» remite a la «formación profesional». El término formación no se impuso con esa restricción sin dificultad, ya que subsistía el término «aprendizaje» que era empleado desde el tiempo de las corporaciones al que se le agregaban las expresiones «enseñanza profesional» y «educación profesional». Son esos anclajes de la palabra «formación» en el universo de la profesión los que nos ofrecen un primer punto de referencia.

Dirigir los ojos del alma hacia el saber, dotar al individuo de competencias

Se enseña un saber. Se enseña a un individuo.

La idea de enseñanza implica un saber a transmitir, cualquiera que sean las modalidades de transmisión, que pueden ser magistrales o pasar por procesos de «construcción», de «apropiación». Hace referencia, al menos implícitamente, a un modelo de tres términos: el saber a ser adquirido, que es el objetivo, el punto de referencia del proceso, su razón de ser; el alumno o, si se prefiere el aprendiz; el maestro, cuya función

* Este texto retoma una intervención hecha en el seminario de formación de «Animadores» del IUFM, organizado en junio de 1990 por Jacky Beillerot y Gérard Malglaive. Fue publicado originalmente en la revista *Recherche et Formation* n.º 8 en octubre de 1990, por el INRP (Institut Nacional de Recherche Pédagogique), en París. El texto fue traducido al portugués por Nelson Barros de Costa (DLV-UFC) y Fátima Vasconcelos da Costa (FACED-UFC) y publicado en la revista *Educaçao em debate* n.º 41, FACED, Ediçoes UFC, 2001.